

Antor, Georg

## **Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 297-301. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



### Quellenangabe/ Reference:

Antor, Georg: Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 297-301 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223656 - DOI: 10.25656/01:22365

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223656>

<https://doi.org/10.25656/01:22365>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

# Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* : vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –  
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
RITA SÜSSMUTH .....	17
CHRISTINE BERGMANN .....	24
KLAUS DIETZ .....	26

## II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise ....	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie .....	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion .....	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? .....	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative .....	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe? .....	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart .....	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne .....	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition .....	141

### III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen .....	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung .....	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart .....	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren .....	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne .....	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik ....	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie .....	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie? .....	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? .....	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts .....	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert .....	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit .....	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion? .....	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels .....	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik .....	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration .....	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat .....	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie .....	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik .....	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort .....	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik .....	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht .....	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern .....	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit .....	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik .....	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels .....	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse .....	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis! .....	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung .....	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung .....	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie .....	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien .....	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder? .....	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder .....	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion .....	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung .....	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung .....	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik .....	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? .....	304



URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung .....	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren .....	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands? .....	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“ .....	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung .....	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie .....	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien .....	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven .....	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium .....	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung .....	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen .....	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR .....	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne .....	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort .....	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds .....	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds .....	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR .....	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik .....	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld .....	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens? .....	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger. ....	392

#### IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ .....	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	415
---	-----

behinderten Schülern gab. Alle Schulformen waren darunter vertreten. Ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen stellt sich die Situation auch in anderen alten Bundesländern dar. Hamburg zum Beispiel hat die größte Dichte integrativer Schulen im Grundschul- und im Sekundarschulbereich. Gesetzliche Bestimmungen ähnlich denen des Saarlandes gibt es inzwischen in Schleswig-Holstein und in Berlin. Ein „Gesetz zur Regelung der sonderpädagogischen Förderung in der Schule“ steht in diesen Tagen im Wiesbadener Landtag an.

Die Eltern behinderter Kinder haben in Hessen die Wahlfreiheit zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen. Und eine gesetzliche Regelung steht auch in Rheinland-Pfalz und in Niedersachsen an. Offen allerdings ist noch die Situation in den neuen Bundesländern.

Die Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Schülern wird fast ausschließlich von Sonderpädagogen sowie von betroffenen Eltern diskutiert. Die Allgemeine Pädagogik und die Schulpädagogik haben sie bisher kaum zur Kenntnis genommen. Lediglich Lehrer allgemeiner Schulen spüren ihre Zuständigkeit für junge Menschen mit besonderem und erhöhtem Förderbedarf. Vielleicht kann ein Symposium zur Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Schülern eine Hilfe in der weiteren Ausbreitung des Integrationsgedankens sein.

### *Literatur*

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) KLEIN, G./SANDER, A./SPECK, O.: Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER: Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn 1960.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Jakob Muth, Eichenweg 3, 5628 Heiligenhaus

GEORG ANTOR

## Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung<sup>1</sup>

### *Einleitung*

Der Philosoph O. MARQUARD sieht das Entwicklungsgesetz der Moderne in der Gleichzeitigkeit zunehmender Vereinheitlichung und zunehmender Pluralisierung, ja Individualisierung: „keine Zeit zuvor hat so viel vereinheitlicht wie die Moderne; keine Zeit zuvor hat so viel pluralisiert wie die Moderne“ (1990, S. 5). Diese Zuspitzung der Paradoxie von Gleichheit und Verschiedenheit liest sich wie das Programm der sogenannten Integrationsbewegung. Sie möchte das „Miteinander des Verschiedenen entfalten“ (SCHREINER 1989), was ein gemeinsames Lernen Behinderter und Nichtbehinderter ebenso einschließt wie

eine individualisierende pädagogische Förderung. Gibt es einen Punkt, an dem Pluralisierung und Individualisierung die Einheit des gemeinsamen Unterrichts bedrohen oder aber umgekehrt von dieser Einheit bedroht werden? Die bisherigen Erfahrungen sprechen dafür, daß es Grenzen gibt, ohne daß sich so einfach sagen ließe, wo diese Grenzen zu ziehen sind. Das ist die These dieses Beitrags: Es gibt gute Gründe, in der Lernortfrage nicht auf ein einziges, ein universalistisches Modell weitestgehender Gemeinsamkeit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zu setzen, sondern unterschiedliche, auch sonderschulische Lösungen zuzulassen. Doch zugleich herrscht ein hohes Maß an Unsicherheit bei der Frage der Abgrenzung von Teilaspekten von Integration sowie derjenigen behinderten Kinder, die unter jeweils gegebenen Lernbedingungen als schulisch integrierbar gelten können.

Abgrenzungsprobleme treten zumindest auf folgenden Entscheidungsebenen auf:

1. Zielebene: Kommt es mehr auf schulische oder aber auf außerschulische, gesellschaftliche Integration an (so die noch immer und neuerdings wieder verstärkt diskutierte Grundsatzfrage: ANTOR 1979; HILLER 1991)?
2. Inhaltsebene: Sollte es eher um soziales oder um kognitives Lernen gehen?
3. Strukturebene: Wie läßt sich Verschiedenheit mit der identitätsförderlichen Orientierung an gleichartig Behinderten (Homogenität) kombinieren?

Das sind Entscheidungssituationen, für die es weder eine ausreichende noch eine eindeutige Erfahrungsgrundlage gibt. Es fehlt in der Tat noch viel Integrationswissen (HAEBERLIN u.a. 1990, S. 5). Dabei wird das voraussehbare Ergebnis von mehr empirischer Forschung nicht mehr Handlungssicherheit sein. Mehr Wissen erhöht vielleicht die Transparenz von Entscheidungssituationen, aber es löst kein einziges Entscheidungsproblem.

### *1. Schulische versus gesellschaftliche Integration*

Mit diesem Gegensatzpaar sind zwei konträre und derzeit empirisch nicht vermittelbare Positionen zur schulischen Integration Behinderter bezeichnet. Jede der beiden Positionen nimmt ihren Ausgang von spezifischen Desintegrationserfahrungen im Lebenslauf Behinderter, in denen sie einen besonders schwerwiegenden Verstoß gegen das Gebot der Gleichheit von Rechten und Chancen sieht. Im ersten Fall – Priorisierung schulischer Integration, jedoch nicht ohne „Hoffnung auf eine bessere gesellschaftliche Eingliederung“ (SCHREINER 1989, S. 204) – ist es die Tatsache, daß eine Sonderschule besuchen in der Regel heißt, aus der Gemeinsamkeit mit den Spielkameraden des Wohnumfelds herausgerissen zu werden. Für die andere Seite liegt der eigentliche sozialpolitische Skandal in der Randexistenz vieler erwachsener Behinderter, beruflich, ökonomisch und sozial. In jüngster Zeit hat insbesondere HILLER in mehreren eindringlichen Studien (z.B. 1991) gezeigt, wie weit entfernt von Minimalstandards gesellschaftlicher Integration ein Leben ist, wie es Absolventen von unteren Ausbildungsgängen (Schule für Lernbehinderte und Hauptschule) führen müssen.

Ob man den Hebel für Veränderungen am zweckmäßigsten bei der Schule ansetzt oder außerhalb von ihr, das hängt derzeit weitgehend von normativen Optionen ab. So gut wie nichts ist darüber bekannt, was die Gleichheit des gemeinsamen Schulbesuchs empirisch für die Zeit nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht bedeutet – ehestens noch für Freizeitkontakte neben der Schule (HEYER u.a. 1990). Die wenigen ländervergleichenden Hinweise in dieser Frage laufen auf eine Indifferenz jeder Art von Schule für gesellschaft-

liche Integration hinaus. Nun gibt es den Standpunkt, man könne ja das eine (die schulische Integration) tun, ohne das andere (die gesellschaftliche Integration) zu lassen. Ein solcher Ausweg verkennt, daß aus dem Verhältnis von schulischer und gesellschaftlicher Integration, von Bildungs- und Sozialpolitik insgesamt, offenbar mehr und mehr ein Konkurrenzverhältnis wird (vgl. WEISS/WEISHAUP 1992). Die Tatsache, daß jedes Ziel nicht nur Motivationen bindet, sondern vor allem auch Finanzen, könnte bei der heutigen Lage der Staatsfinanzen eine Priorisierung von schulischer oder aber gesellschaftlicher Integration erzwingen. Die schulpolitische Konsequenz aus solchen Überlegungen muß kein Entweder-Oder sein, wohl aber ein Mehr oder Weniger an schulischer Integration.

## 2. *Kognitives versus soziales Lernen*

Sich zwischen integrativer Schule und Sonderschule zu entscheiden, könnte bedeuten, sich zwischen sozialem und kognitivem Lernen entscheiden zu müssen. Diese Vermutung hat etwas für sich, wenn man die Untersuchungsergebnisse der Forschungsgruppe um HAE-BERLIN, wonach sich Kinder mit Lernbehinderungen z.B. in Sonderschulen wohler fühlen, aber in integrativen Klassen zumindest gleiche wenn nicht bessere Schulleistungen haben (HAE-BERLIN u.a. 1990), allgemein zum Maßstab nimmt. Interpretiert man sie, wie dies auch die Autoren tun, auf dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Erfahrungen, so könnte es sein, daß der Vorzug der Sonderschule, der positive Bezugsgruppeneffekt bei Schülern mit nicht allzu differenten Schulleistungen, ihr bei der Leistungsförderung gerade zum Nachteil gerät: Es fehlen diejenigen Schüler, die als Lernvorbilder andere mitziehen. Das wiederum würde die Integrationspädagogik bestätigen, die ja auf die Anregungen eines heterogenen Lernumfelds setzt; doch muß sie offenbar ihrerseits als Kehrseite mangelndes Wohlbefinden in Kauf nehmen. Ein erstaunlicher Tatbestand ist die Differenz dieser gut gesicherten Befunde zu den Erfahrungen aus dem Umkreis der Modellversuche zur schulischen Integration, die fast einhellig positiv sind (vgl. DEPPE-WOLFINGER u.a. 1989). Auch wenn sie nichts über die Wirkungen schulischer Organisationsformen aussagen können, wird doch deutlich, was pädagogisch alles geht, wenn außergewöhnliche, jedenfalls nicht verallgemeinerbare Bedingungen, insbesondere der beruflichen und elterlichen Motivation, gegeben sind. Denkbar, daß sie den Strukturnachteil integrativer Einrichtungen wieder wettmachen können.

Unter den Behinderten, die nach den Erfahrungen aus den Modellversuchen kognitiv und sozial mit Erfolg integrativ gefördert werden, sind – in sehr unterschiedlicher Zahl – Schüler mit so ziemlich jeder Art von Behinderung vertreten. Insgesamt aber besuchen weniger als 3 % der als sonderschulbedürftig geltenden Kinder und Jugendlichen Integrationsklassen (KANTER 1991, S. 94). Offenbar hat die Praxis schulischer Integration so etwas wie einen Begriff der maximalen Spannweite von Unterschieden zwischen den Kindern einer integrativen Klasse, die sich gerade noch überbrücken lassen: didaktisch durch Binnendifferenzierung, sozialpsychologisch durch die Erfahrung der Kinder, akzeptiert zu sein und sich wohl zu fühlen. Der Einfluß von Leistungsdifferenzen dürfte als Tatsache nicht strittig sein – bei dem offiziellen Zweck von Schule. Interessanter, wenn auch nicht ausreichend beantwortet ist da schon die Frage, wie (unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang) es dennoch immer wieder gelungen ist, den negativen Einfluß des Leistungsdenkens etwa auf die soziale Akzeptanz in Schach zu halten oder trotz zunehmender kognitiver Distanz eine Lernvorbildwirkung zu sichern – was die Autoren allerdings eher postulieren als empirisch bestätigen können.

### 3. *Heterogenität versus Homogenität*

Ohne Zweifel ist in jüngster Zeit in der Integrationsbewegung die Sensibilität für eine Gruppenzugehörigkeit auf der Basis gleicher Behinderung gewachsen – nach einer Phase der Totalnegation der Sonderschule und mit ihr der Homogenität. Damit stellt sich das Problem der verlässlichen Prognose, welches behinderte Kind wieviel Homogenität bzw. Heterogenität benötigt. Art und Schwere einer Behinderung sagen noch nichts über die im Einzelfall richtige Dosierung aus. So gibt es zwar viele Hinweise darauf, daß insbesondere Blinde, Hörgeschädigte und Körperbehinderte ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Gleichberechtigung in der Wahl ihrer Bezugspersonen haben. Beispielhaft sei eine schwerhörige Frau zitiert, die folgendermaßen auf ihre Schulzeit in einer Regelschule zurückblickt (n. TVINGSTEDT 1991, S. 152): „Es ist schwer, der einzige Schwerhörige zu sein. Du hast niemanden, mit dem du dich vergleichen kannst, niemanden, zu dem ein gegenseitiges Vertrauen besteht ...“. Daneben gibt es jedoch auch einzelne ganz anders lautende Stellungnahmen. Angesichts der offenbar divergenten Bedürfnisse wird gelegentlich versucht, das Problem der schulischen Grenzziehung zwischen Homogenität und Heterogenität fallweise den betroffenen Schülern zu überlassen.

Offen ist auch, wie man die sich aus einer Kombination von Heterogenität und Homogenität ergebende Vielfalt von Problemen organisatorisch wie pädagogisch bewältigen soll – zumal im Zielkonflikt mit anderen integrationsimmanenten Aufgaben. Daß z.B. eine Gruppenidentität auf der Basis der Gebärdensprache mit schulischer Integration noch verträglich ist, läßt sich bezweifeln. Nicht erst hier stellt sich die Frage, wie man glaubt, unter dem Dach des gemeinsamen Unterrichts der Vielheit von Bedürfnissen gerecht werden zu können.

#### *Anmerkung*

- 1 Dies ist die Kurzfassung eines Beitrags, der unter dem Titel „Pluralität der schulischen Normen – Uniformität des Lernortes?“ für einen Sammelband vorgesehen ist und in dem auch die hier aus Platzgründen größtenteils weggelassenen Quellenbelege aufgeführt sind.

#### *Literatur*

- ANTOR, G.: Der Beitrag der Schule zur gesellschaftlichen Integration von Lernbehinderten. Problem der Rechtfertigung einer sonderpädagogischen Reformidee. Berlin 1979.
- DEPPE-WOLFINGER, H./PRENGEL, A./REISER, H.: Konzepte der Integration im Primarbereich. Frankfurt a.M. 1989.
- HAEBERLIN, U./BLESS, G./MOSE, U./KLAGHOFER, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern/Stuttgart 1990.
- HEYER, P./PREUSS-LAUSITZ, U./ZIELKE, G.: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim/München 1990.
- HILLER, G.G.: Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungssystems. In: ZfPäd. 37 (1991), H. 2, S. 225–244.
- KANTER, G.O.: Kennzeichnungen der aktuellen Situation des Bildungswesens und Zukunftsperspektiven der Behindertenpädagogik. In: Z. Heilpäd. 41 (1991), H. 2, S. 92–103.
- MARQUARD, O.: Einheit und Vielheit. Statt einer Einführung in das Kongreßthema. In: MARQUARD, O. (Hrsg.): Einheit und Vielheit. XIV. Deutscher Kongreß für Philosophie. Gießen, 21.–26. September 1987. Hamburg 1990, S. 1–10.
- SCHREINER, S.A.: Das Miteinander des Verschiedenen entfalten. Zur bildungspolitischen Bedeutung der Integrationsbewegung. In: BERNHARD, A./SINHART-PALLIN, D. (Hrsg.): Bildung für Emanzipation und Überleben. Weinheim 1989, S. 200–211.

- TVINGSTEDT, A.-L.: Unterrichtliche Integration – ein Weg in die soziale Integration? In: JUSSEN, H./CLAUSEN, W.H. (Hrsg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. München 1991. S. 147–153.
- WEISS, M./WEISHAUP, H.: Überlegungen zur Sicherung der Ressourcenausstattung im Bildungswesen. In: ZEDLER, P. (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992, S. 177–201.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Georg Antor, Holsteiner Str. 12a, 2057 Reinbek bei Hamburg

JÖRG RAMSEGER

## Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik

Wo immer Eltern oder PädagogInnen für eine integrative Beschulung von Kindern mit Behinderungen eintreten, taucht sogleich die Frage nach den Grenzen der Integration auf. Integration wird insbesondere von Laien, aber auch von Bildungsplanern und Bildungspolitikern vielfach nicht als ein universelles, für jedes Kind, ja, für alle Menschen in gleicher Weise gültiges Prinzip begriffen, sondern verschiedenen Kindern und Erwachsenen je nach dem Grad ihrer Behinderung in ganz unterschiedlichem Ausmaß zugebilligt. Demgegenüber läßt sich mit einiger Plausibilität der Standpunkt vertreten, daß bereits die Frage nach den Grenzen der Integration – so naheliegend sie auf den ersten Blick erscheint – nicht nur den Integrationsgedanken völlig verfehlt, sondern mit jeglichem Begriff pädagogischen Denkens und Handelns inkompatibel ist.

Pädagogisches Handeln meint in der Tradition der Aufklärung stets eine Aufforderung des Schülers zur Selbsttätigkeit, setzt also in jedem Fall das Vertrauen in die Bildsamkeit des Individuums und die Mitwirkung des lernenden Subjekts bei der Bestimmung und Überwindung seiner persönlichen Grenzen voraus. Gerade in der *Überwindung* (und nicht in der Festschreibung) der jeweils gegebenen Grenzen eines Individuums findet pädagogisches Handeln also überhaupt erst seinen Zweck. Die Pädagogik begäbe sich mithin ihrer ureigenen Aufgaben und Voraussetzungen, wenn sie die Grenzen der Förderbarkeit ihrer Zöglinge vorab bestimmen und festlegen wollte. Grenzen der Integration lassen sich immer nur *ex post facto*, also im Rückblick auf vergangene Bildungsanstrengungen und immer nur in bezug auf die konkrete Entwicklung eines bestimmten Individuums benennen, jedoch niemals im Vorhinein und – von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen – niemals pauschal für ganze Gruppen von Individuen.

Integration ist somit – so die Maxime ihrer profiliertesten Vertreter (z.B. JAKOB MUTH 1986, 1988; JUTTA SCHÖLER 1987) – schon dem Grunde nach unteilbar. Sie muß ohne Ausnahme für *jedes* Kind beansprucht werden oder sie wird der Sache nach mißverstanden. Dabei wird die gemeinsame Förderung der Verschiedenen von den Integrationisten gar nicht primär als *Problem*, sondern in erster Linie als *eine Chance* begriffen, die es für *alle* Kinder, mit oder ohne Behinderung, zu erkennen und zu ergreifen gilt – die Chance eines erweiterten Bildungsangebotes in einer bewußt heterogenen Lerngemeinschaft. Erst